



Reforma szkoły – blaski i zagrożenia

Alina Kowalczykova

Glosy

Reforma szkoły — blaski i zagrożenia

Dzięki reformie za kilka lat, po 1995 r. profil szkolnego kształcenia może zmienić się na lepsze. Na razie otrzymaliśmy z Biura do spraw reformy Ministerstwa Edukacji Narodowej opracowany ostatecznie w listopadzie 1992 r. projekt „podstawy programowej” (wcześniej nazywano to „minimum programowym”) nauczania języka polskiego w przyszłej szkole. „Podstawa” zawiera jedynie „treści wspólne i konieczne dla wszystkich programów”, ma być swobodnie dopełniana, autor konkretnego programu nada jej też „ujęcie dydaktyczne”. Dlatego nie programów i podręczników (bo ich jeszcze nie ma), lecz tylko „podstawy” mogą obecnie dotyczyć wszelkie dyskusje; nie więc konkretów, lecz założeń ogólnych.

Jeśli zawarte w tym dokumencie intencje zostaną wprowadzone w życie (do programów, podręczników i szkół), to rzeczywiście nauka będzie odbywała się bardziej sensownie. Przede wszystkim dzięki temu, że odchodzi się od przymusu realizowania jednolitych założeń we wszystkich szkołach. Wybór należy do dyrekcji i nauczycieli, a wpisany do „podstawy” sposób kształcenia opiera się również na rozbudzeniu inicjatywy intelektualnej uczniów. W ostatecznej wersji „podstawy” jest wyodrębniony na przykład dział „Samokształcenie” — rozpoczyna się ono już w podstawówce, od samodzielnego wyszukiwania wiadomości, korzystania z rozmaitych słowników. Uczniów traktuje się jako współtwórców programu dla własnej klasy — ich zainteresowania mają decydować np. o doborze części lektur czy tematów dyskusji dotyczących tej lub innej dziedziny współczesnej kultury.

W przedstawionym projekcie nie mówi się o podręcznikach. Z innych

wypowiedzi MEN wiadomo, że tu wybór powinien być jeszcze szerszy niż wybór programów, że rozmaite książki będą mogły zostać zakwalifikowane jako podręcznik — a decydować o tym będą ustalenia przez Ministerstwo recenzenci. Praktyka funkcjonowania kilku podręczników równoległych już istnieje, choć na razie wywołuje polemiki. Granice dozwolonej dowolności wyznaczają jednak rygorystycznie wpisane w podstawę tabele, określające „siatkę pojęć” i zakres koniecznych wiadomości — pierwsza dotyczy języka i komunikacji językowej, druga zarysowuje „przestrzenie interpretacji”; obie ustanawiają wymagania w zakresie programu „powszechnego” i „poszerzonego”. W tym pierwszym poprzeczka ustawiona jest bardzo nisko.

Realizacja swobody wyboru wymaga czasu lekcyjnego. Przyjmując ostateczną wersję „podstawy”, w MEN postanowiono, że tygodniowa liczba godzin języka polskiego zostanie we wszystkich klasach liceów zwiększona do pięciu (oby ta decyzja przetrwała!). Radykalne zmniejszenie zakresu wiedzy, jaką należy opanować pamięciowo (głównie z nauki o języku) przyczyni się także do oszczędności czasu. Łączy się to z założeniem, że wiedza ma być podporządkowana kształtowaniu umiejętności. Twórcy „podstawy” piszą:

Podstawa programowa [...] preferuje umiejętności na wszystkich poziomach i we wszystkich działach; [...] elementy wiedzy o języku czy o literaturze nie mogą być potraktowane w programach nauczania autonomicznie i samodzielnie; w konstrukcji programów, w strukturalizacji treści czy w redakcji zapisów programowych należy uwypuklić służebny charakter wiedzy; tak kategorie gramatyczne, jak kategorie poetyki czy pojęcia historycznoliterackie powinny służyć umiejętnościom.¹

Mniej będzie do zapamiętania, a wiedza ma być przystosowana każdorazowo do zainteresowań i możliwości intelektualnych uczniów.

Kolejnym warunkiem niezbędnym do realizacji naprawdę dobrych i ambitnych założeń reformy jest ich akceptacja przez nauczycieli. Nowy program będzie zaś wymagał od nich nie tylko dobrego przygotowania merytorycznego (to oni wybierają program i podręcznik), lecz przede wszystkim całkowitej zmiany systemu myślenia, sposobu prowadzenia lekcji, a także ułożenia relacji z młodzieżą na zasadzie partnerskiej. Tymczasem wiadomo, że wielu nauczycieli nie ma odpowiednich kwalifikacji; z myślą o szkołach podstawowych MEN pokrywa obecnie Polskę siecią kolegiów nauczycielskich. Lecz kto i jak wpoi ducha reformy tysiącom tych, którzy uczą i będą uczyli w szkołach przez najbliższe kilkanaście lat?

Choć znamy na razie tylko „podstawę”, jednak już na tym poziomie

¹ Wszystkie cytaty z projektów *Podstawy programowej z języka polskiego* cytuję za powieloną w MEN „wersją III poprawioną”, datowaną 17. 09. 92.

warto podjąć dyskusję na temat miejsca literatury w szkole — i możliwych zagrożeń. Mogą one łatwo się pojawić: choćby przy kwestiach takich, jak miejsce literatury w obrębie przedmiotu „język polski”; jak stosunek kanonu lektur do listy „poszerzonej”; jak możliwość powstawania sytuacji, w której swoboda autorskich programów będzie prowadzić do minimalizacji wymagań; jak stan szkoły w ciągu najbliższych trzech lat, poprzedzających reformę.

Reforma, wchodząca w życie w 1995 r., ma objąć wszystkie klasy. Ale „podstawa” dla szkoły średniej obejmuje tylko klasy I–III, w klasie IV ma być zróżnicowana i będzie przedstawiona w terminie późniejszym. Z założenia, że zakres wiedzy szczegółowej ogranicza się i różnicuje, wynika idea równoległego istnienia kilku programów dla każdego przedmiotu. Przyjmuje się zatem, że będzie w nich więcej niż w minimum; ale — paradoksalnie — wcale nie musi być więcej! Od decyzji autora zależy bowiem, jak (i czy!) „podstawa” zostanie w programie rozwinięta; nie jest to warunek konieczny zatwierdzenia programu.

Z kolei zasada, iż nauczyciele będą wybierać spośród kilku przedstawionych im programów, dalej zostaje sformułowana skromniej: mają to być co najmniej dwie wersje. Od razu nasuwa się zastrzeżenie: jeśli będą tylko dwie — znaczy to, że żadnego wyboru nie będzie, jedna z wersji — tak jak dziś — byłaby przeznaczona dla szkół zawodowych, druga dla liceów ogólnokształcących.

Miejsce kształcenia literackiego zmienia się znacznie. Do przedmiotu „język polski” włącza się bowiem rozbudowane elementy wiedzy o kulturze — o filmie, teatrze, telewizji, o stylach w sztuce, o prasie. Toteż, choć zasadniczo ma być zredukowana ilość wiedzy szczegółowej z zakresu języka, można wątpić, czy więcej miejsca i uwagi przypadnie literaturze. Niepokój wzbudza fakt, że choć zakres lektur według przysłej „podstawy”, zarówno w szkole podstawowej jak średniej, jest o wiele uboższy niż nawet na listach obowiązujących obecnie, już okrojonych w 1992 r., to jednak on także nie musi być poszerzony. Nie chcę spierać się o nazwiska, o to, czy ważniejszy jest Rej czy Mrozek; zanim podejmie się dyskusję na tym szczegółowym poziomie należałoby bowiem ustalić wyraźnie ogólną rangę książki w szkolnym programie. Zdecydować, czy autorzy programów mogą, eksponując na przykład problemy filmu lub telewizji, pozostawić listy lektur na żalonym poziomie wymienionych w „podstawie” tytułów.

Warto bliżej uświadomić rozmiar zagrożeń. W klasach VII–VIII z kanonu usunięto Reja, Karpińskiego, Wybickiego, Reymonta, Iwaszkiewicza, Wańkowicza; zamiast nazwisk Miłosza, Herberta, Różewicza, Szymskiej, Białoszewskiego i Twardowskiego pojawił się enigmatyczny „wybór poezji XX wieku”.

W „podstawie” dla szkoły średniej (kl. I–III) brak takich (obowiązujących w tej chwili) nazwisk jak Horacy, Gall Anonim, Villon, Molière, Rej, Skarga, Sęp–Szarzyński, Pasek, Naborowski, Morsztyn, Potocki, Karpiński, Staszic, Niemcewicz, Wybicki, Wolter, Rousseau, Asnyk, Konopnicka, Zapolska. Obecnie, często we fragmentach, ale obowiązkowo, uczeń poznaje *Dzieje Tristana i Izoldy*, *Dekameron*, *Fraszki* Kochanowskiego, *Konrada Wallenroda*, *Giaura*, *Beniowskiego*, dwa dramaty romantyczne (w „podstawówce” jest jeden), *Potop*, *Opowiadania* i *Ludzi bezdomnych* lub *Wierną rzekę* Żeromskiego. Jeśli już nie czyta się tych utworów, to przynajmniej uczeń dowiaduje się o ich istnieniu. W „podstawie programowej” — reformy tych nazwisk ani tytułów nie ma.

Sądzę, że koniecznie powinno się ustalić nie tylko zasadniczy kanon lektur, lecz również ogólną ich liczbę. Powinny powstawać spisy lektur swobodnie zróżnicowane według gustu i woli osób układających programy, ale nazwiska iluś autorów trzeba by było poznać, ileś książek przeczytać.

Postulat utrzymania co najmniej dotychczasowej rangi książki w obrębie nauki szkolnej wydaje się najważniejszy. Zanim podejmie się spory o konkretną listę lektur czy o zasady interpretacji dzieł literackich trzeba bowiem uzyskać pewność, że mamy o czym dyskutować.

Z kwestią listy lektur wiąże się pytanie o relację między kanonem a swobodnym doбором. Kusi oczywiście wizja najdalszej swobody, ale przecież to kanon tworzy owo minimum wspólnoty tradycji, to dzięki niemu możemy wierzyć, że pewne do niej odwołania dla wszystkich są zrozumiałe. Z tego też powodu niefortunne wydaje się przewidywanie możliwości odejścia od chronologicznego układu materiału, przywiązywanie większej wagi do podtrzymania „zasad inwersji czasowych przez tzw. kontynuacje i nawiązania, co przybliży i ułatwia rozumienie tradycji”. Efekty tych „kontynuacji” znamy z obowiązujących obecnie podręczników, nie wydają się wiele warte, czasem dają skutek wręcz deprecjonujący. Na przykład, w podręczniku dla klasy II liceum „kontynuacje” *Jeszcze Polska...* poprzez kilka słabych tekstów prowadzą do wiersza autorstwa Feliksa Perla.

Pominięcie toku chronologicznego uniemożliwiłoby natomiast wykształcenie spójnego obrazu tradycji kulturowej. Tym to dziwniejsza propozycja, że wspomniane wcześniej tabelki wymagań są podporządkowane nie tylko chronologii, lecz nawet dokładnemu podziałowi na epoki literackie. Nadto w przyszłej szkole ma przecież następować integracja przedmiotów zbliżonych: logiczne by się zdawało zatem równoległe prowadzenie — tam gdzie to możliwe — np. historii i literatury.

Projekt podstawy programowej nie określa jasno, przy jakim typie

kształcenia można poprzestać na poziomie programu „powszechnego”, kogo zaś obowiązuje wersja poszerzona. Wydaje się to aż nazbyt oczywiste: licea muszą realizować program szerszy. Należałoby jednak oficjalnie to zapisać, uniknąć sytuacji, w których „poszerzanie” będzie przerzucać się na fakultety, a ci, którzy na nie nie chodzą, będą mogli otrzymać maturę szkoły ogólnokształcącej mimo żałośnie niskiej wiedzy z zakresu kultury.

Nowy program wystartuje dopiero za trzy lata, a w czasie przejściowym wiele jeszcze w szkole się zmieni. W obecnych działaniach Ministerstwa Edukacji Narodowej zbiegają się zaś dwie tendencje, zmierzające w zasadniczo odmiennych kierunkach. Z jednej strony — świetlane plany reformy. Z drugiej — zmiany zmierzające w dokładnie przeciwną stronę: efekty wprowadzanych do szkoły w roku 1992 drastycznych oszczędności finansowych i preferencji duchowych kolejnych ministrów. Realność dzisiejsza i lat najbliższych sprawia, że poziom „umiejętności i wiedzy” uczniów oraz nauczycieli spada — w momencie startu reformy będzie więc pewnie niższy niż dzisiaj.

Dyskutując o przyszłości, trzeba więc koniecznie podnieść larum z powodu tej degrengolady. Wymieńmy najważniejsze jej przyczyny:

1. Zahamowanie dokształcania wyższego nauczycieli między innymi przez decyzje takie jak: częściowa odpłatność za studia zaoczne, likwidacja zniżek kolejowych.

2. Brak pieniędzy na książki do szkolnych bibliotek, co powoduje przerabianie z konieczności starego, nieaktualnego kanonu lektur — szczególnie razi to w zakresie literatury współczesnej.

3. W szkole podstawowej nauczyciel mógł dotychczas prowadzić zajęcia wyrównawcze „indywidualnie”, w zespołach np. 5-osobowych; był to jedyny ratunek przed obniżaniem poziomu klasy przez uczniów słabych, mniej zdolnych. Zlikwidowało tę możliwość zarządzenie min. Stelmachowskiego z 28 maja 1992 r. (§ 18.4) stanowiące, iż żadne zajęcia dodatkowe finansowane przez szkołę nie mogą być prowadzone w grupach mniejszych niż 15 osób.² Skutki są fatalne; w zespole tak licznym nie ma mowy o douczaniu serio, do liceów trafi młodzież gorzej przygotowana.

4. I wreszcie — od września 1992 obowiązują w szkołach (zarządzenie ministra Flisowskiego z 18 sierpnia 1992 r.) „minima programowe” (nie mylić z „minimami” przyszłej reformy — to jeszcze zupełnie co innego!),

² „Zarządzenie nr 14 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 r. w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dzieci i młodzieży”, w odróżnieniu od razem z nim opublikowanego przez MEN *Zarządzenia...* z maja (nie podpisane — prawdopodobnie w związku ze zmianą osoby ministra).

czyli program przycięty. Mają być one przez nauczyciela dopełniane „odpowiednio do zainteresowań i możliwości uczniów”. Mają — ale nie muszą, i w wielu szkołach traktuje się je po prostu jako oficjalne obniżenie progu wymagań.

Wszystko to nie nastraja optymistycznie. Tym bardziej, że odnosi się wrażenie, iż w MEN czasem nie wie lewica, co czyni prawica — na przykład w kwestii ideologicznego oblicza programu. „Podstawa” reformy jest maksymalnie odideologizowana (co nie wyklucza wpisywania systemu wartości do konkretnych programów). Jednocześnie zaś narzucane szkole od września 1992 wspomniane powszechnie obowiązujące „minima” poświęcają osobny rozdziałek „celom kształcenia i wychowania”, w których z całą mocą i konsekwentnie eksponuje się pojęcie narodowości. Celem nauczania języka polskiego ma być teraz m. in. to, by uczeń zrozumiał „własną odrębność i tożsamość, uświadamia [mu się] rodowody i korzenie wspólnoty narodowej oraz uczy czynnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i narodowym”. Lekcje te służą poznawaniu „kultury narodu”, „tradycji kultury narodowej” (powszechnej także), uczą „uczuciowego związku z polskością (...) oraz wierności dla tradycji narodowej”.³

Przytłacza ta dominacja idei narodowych, połączona z podkreślaniami ich odrębności; wydawałoby się, że w czasie, gdy zbliżamy się do Europy, gdy coraz więcej podróżujemy i nikną granice — także w programie szkolnym powinno znaleźć się raczej odbicie procesu duchowej europeizacji niż nadmierne rozbudzanie poczucia narodowej odmienności.

Pojawia się w tym miejscu jeszcze jeden problem, nie związany bezpośrednio z reformą, ale istotny i na czasie. Mianowicie zupełnie brak jest koordynacji między realnością szkolnego nauczania a wymaganiami i sposobem przeprowadzania egzaminów do wyższych uczelni. Wielu nauczycieli próbuje realizować program na swój sposób, już teraz przedkładając „umiejętności” nad obkuwanie. Wszelkie odejścia od schematu mszczą się jednak w czasie egzaminów wstępnych na uczelnie, gdyż pytania i testy są układane pod kątem zawartości podręczników (a każda klasa ma np. dodatkowy, stukilkudziesięciostronicowy podręcznik do nauki o języku). W rezultacie fakultety zamiast, jak niegdyś, rozwijać zainteresowania, przekształcają się w miejsce potwornie nudnych powtórek, sprawdzianów wiedzy. Najgorsze w tym, że nauczyciele nie wiedzą, który uniwersytet jaki system pytań stosuje. Sądzę, że mimo samodzielności uczelni należałoby wspólnie ustalić jakieś jasne i sensowne kryteria.

³ Cytaty za: *Minimum programowe przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich obowiązujące od 1 września 1992*, Warszawa 1992, s. 105–106.

Podsumowując — wydaje się, że kierunek reformy oraz wpisane do projektu „podstawy programowej” główne jej założenia są bardzo sensowne. Ale należałoby wpisać doń „system zabezpieczeń”, gwarantujący konieczność i stopień wyjścia ponad minimum w programach szczegółowych, wyraźnie określić przypadki, w których wolno poprzestać na programie „powszechnym”, ostrzec przed nadmierną ideologizacją i przede wszystkim ustalić, jaką rangę winna mieć w szkolnym nauczaniu literatura. Dlatego też, jak sądzę, środowisko polonistów, uniwersyteckie i IBL-owskie, powinno interesować się czynnie wszelkimi kolejnymi innowacjami na tym polu, nie czekać z krytyką do momentu ukazywania się nowych podręczników. Decyzje podejmowane w MEN muszą być dyskutowane właśnie na poziomie założeń systemowych, generalnie ustalających rangę literatury w szkole.

styczeń 1993

Alina Kowalczykowa